

Das memórias da infância aos desafios da sala de aula: como venho me constituindo professora

Luca, Mônica Maria Barbosa Leiva de

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Luca, M. M. B. L. d. (2006). Das memórias da infância aos desafios da sala de aula: como venho me constituindo professora. *ETD - Educação Temática Digital*, 7(esp.), 1-17. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-101797>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

DAS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA AOS DESAFIOS DA SALA DE AULA: COMO VENHO ME CONSTITUINDO PROFESSORA

Mônica Maria Barbosa Leiva de Luca

RESUMO

No presente artigo procuro narrar como foi sendo constituída minha identidade de professora, a partir das lembranças, da minha história de estudante, do processo de formação vivido, das experiências que tive, até a reflexão sobre a realidade na qual me insiro atualmente, atuando como professora de ensino fundamental, na Escola Padre Francisco Silva da Rede Municipal de Campinas, desde 2003. A inserção nessa realidade rica e dinâmica promove inquietações, entre elas o questionamento sobre como a formação que temos na universidade não dá conta da complexidade dos processos vividos no cotidiano escolar, com crianças concretas, cada qual com suas especificidades, como o trabalho com a heterogeneidade, a auto-imagem dos grupos e das crianças, as relações interpessoais, a avaliação, o sistema seriado, os tempos, os limites e as possibilidades. Entrar na escola também implicou perceber que as possibilidades de atuação se ampliam, quando há o desejo pela mudança e o compromisso social das pessoas que integram os diferentes espaços coletivos da nossa escola, em realizar essa transformação. O processo de formação é contínuo na relação com as crianças e nos diferentes espaços de reflexão coletiva que a gestão proporciona aos profissionais da educação em nossa escola.

PALAVRAS-CHAVE

Formação; Relação teoria-prática; Reflexão; Memória

OF THE INFANCY'S MEMORIES TO THE CLASSROOM'S CHALLENGES

ABSTRACT

In the present article, I relate the way my teacher identity was constituted: my childhood memories, my student history, the rearing process I went through, my experiences and even my meditations about the reality I live with. Since 2003, I am an elementary school teacher at Escola Padre Francisco Silva, a public school of Campinas municipality. My presence in this rich and dynamic reality promotes turmoil such as: (i) my questioning about the fact that the education we receive in the university is not enough to deal with the complex processes lived everyday in a school, with real children, each one with his/her own peculiarities; (ii) work with the heterogeneity, the group and children self-image, the interpersonal relationships, the evaluation, the serial system, the limits and the possibilities. To be in a school made me realize that the possibilities of acting are ample when there are the wish to change and the social commitment from the people, who integrate the different common space of our school, to make this transformation. Education is a continuous process with the children and in the different meditation spaces that managers provide to the education professionals of our school.

KEYWORDS

Education; Theory-practice relationship; Mediation; Memories

INTRODUÇÃO

Os desafios do cotidiano do trabalho em educação são tantos e tão diversificados que, muitas vezes, não encontramos nos próprios conhecimentos os rumos certos a tomar diante deles. Então, nos perguntamos, quais os objetivos que temos como educadores? Qual o sentido do ser professora? O que nos motiva nesta profissão?

Refletindo sobre essas questões, é possível perceber a importância das influências culturais tanto na opção por ser professora como na construção desse ser professora. Historicamente, essa profissão está vinculada à imagem do cuidado com a infância. Desde a modernidade, a figura da mulher foi se aproximando da função educativa e, mais especificamente em meados do século passado, aqui no Brasil, a profissão de professora passou a ser exercida em sua maioria por mulheres.

Nosso percurso profissional é marcado pelas condições de produção de nossas vidas. As condições de natureza objetiva são pautadas por nossa história de vida, pelas oportunidades que temos e escolhas que fazemos. As condições de natureza subjetiva são as que dizem respeito às nossas tendências, aptidões e características pessoais. Essas marcas, entretanto, são permeadas pela cultura em que estamos inseridos.

Segundo Lima (2004), nos construímos professoras a partir da nossa memória: da nossa experiência como estudantes e das relações significativas que tivemos nesse percurso; da nossa formação técnico-acadêmica, na qual sustentamos nossas visões baseadas nas teorias; da nossa formação humana, que tem origem na nossa história pessoal, nos valores familiares, morais e sociais que desenvolvemos; e por meio das experiências que a própria docência nos propicia.

O MEU PROCESSO

Assim, procuro retomar o movimento que despertou meu desejo de lecionar. Lembro-me do parque infantil, do escorregador, da gangorra, do trepa-trepa, das árvores, dos coleguinhas e das funcionárias que nos cuidavam. O parque ficava bem ao lado da escola, num plano superior de terreno e era separado dela por um alambrado. Então, lembro-me de ficar grudada naquele alambrado, observando a fila dos alunos, o hasteamento da bandeira, a cantoria do hino, a entrada, o recreio. Ali, eu já me via na escola.

Lembro-me também da transição entre o parque e a escola: os sapatos de couro substituindo o tênis, o uniforme de tergal azul e branco, no lugar do shortinho de malha vermelho, a malinha e a

lancheira em vez da bolsa de pano. Na escola, eu viveria um outro momento da infância, ingressaria numa etapa mais importante da minha vida, já que por ser mais a mais velha, meus irmãos ainda usariam os uniformes vermelhos, enquanto eu já começava a assumir outras responsabilidades: aprender a ler, escrever e fazer contas, para alegria de meus pais.

Lembro-me de quando criança querer ser professora, cativada por algumas mestras que me encantavam. A Dona Sofia, da 3ª. série, de aparência austera, com seus cabelos grisalhos, postura ereta e voz grave. Ela era muito exigente e séria nas aulas, mas também atenciosa. Lia tudo o que escrevíamos e fazia os comentários, sempre de incentivo. Trazia narrativas, poesias, músicas e peças de teatro e nós ensaiávamos apresentações para a escola. Foi Dona Sofia quem despertou em mim o prazer pela leitura e a vontade de escrever.

Já Dona Mariza, da 5ª. série, bonita, dinâmica e entusiasmada, fez com que eu compreendesse a História como um movimento do mundo que integro e eu, como protagonista deste movimento. Com suas palavras, ela fazia com que eu acreditasse que poderia ser tudo que eu quisesse. Até professora!

A querida Sueko, da 6ª. série, com sua docilidade e sapiência, possibilitou com que eu explorasse minha curiosidade sobre as Ciências. Ela também integrou minha vida de outra forma, tornando-se minha amiga no início da adolescência. Assim, tinha com quem conversar sobre essa fase tão complexa da vida.

Outras professoras também fizeram parte da construção da minha história, contribuíram para o meu crescimento e se tornaram espelhos nos quais me mirava: Irani, Clarice, Ana, Celeste... Todas essas mulheres, mães e professoras, compuseram minhas representações sobre o ofício de ensinar de forma muito positiva.

Mas, na juventude, no momento de optar por uma carreira no ensino técnico, na época obrigatório, fugi da formação para o magistério. Eu acompanhei a luta de alguns professores pela sobrevivência. Um exemplo muito próximo foi o de minha sogra, Dona Ana, que trabalhava muito por um salário pouco, e ainda assumia todas as responsabilidades da casa e da educação de cinco filhos. Ela passava os finais de semana inteiros preparando aulas, corrigindo provas e cadernos.

Também fui testemunha das lutas de classe do professorado nas ruas de São Paulo, através das longas greves, das passeatas por melhores condições de trabalho, garantia de salário e de carreira. Vi professoras apanhando de policiais. Nos noticiários da televisão contavam-se histórias de professores que para garantir minimamente sua sobrevivência eram obrigados a duas ou três jornadas, em condições precárias de transporte, alimentação e até formação, e que esperavam salários que, muitas

vezes, nem vinham. Esses eram desafios aos quais, naquela época, eu não estava disposta a enfrentar. Então, no momento de optar por uma carreira, fui estudar Mercadologia e trabalhei nos anos seguintes em áreas administrativas de empresas comerciais.

Mas o desejo de ser professora continuava me motivando a procurar outros espaços de atuação. Como estudante e como integrante do movimento de jovens espíritas estive sempre vinculada à área da educação. Entretanto, foi apenas quando meu filho mais velho ingressou na escola, na alfabetização, que resolvi voltar a estudar. E, quanto mais me envolvia com as discussões sobre educação, mais me motivava a continuar estudando. Assim, fiz o magistério, a faculdade de Pedagogia e a pós-graduação.

Desde que voltei a estudar, fui trabalhar com educação infantil numa creche-escola da rede privada em Niterói-RJ. Posteriormente, voltei-me ao trabalho com educação não-formal e realizei pesquisas nessa área enquanto completava a graduação e iniciava a pós-graduação.

Quando voltei às salas de aula, foi como professora da Educação Infantil da rede municipal de Vinhedo. Logo em seguida, mudei-me e comecei a trabalhar no Sistema Penitenciário de Campinas-Hortolândia como professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC), que é vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME), onde atuei por mais de um ano. Esse trabalho possibilitou que eu percebesse que, para além dos discursos, ser professora é assumir um compromisso de transformação social, pois atuamos basicamente na formação de cidadãos.

Na minha experiência profissional em educação, considero que tive sucesso tanto atuando como professora de adultos, como na educação infantil.

MINHA INSERÇÃO NA EMEF “PADRE FRANCISCO SILVA”

Quando comecei a trabalhar nesta escola, em 05 de junho de 2003, acreditava estar iniciando mais uma etapa na minha formação profissional. Eu estava muito entusiasmada com a possibilidade de por em prática todos os projetos que, durante a formação acadêmica, acreditava que desenvolveria ao assumir uma turma.

Era minha primeira experiência como professora de crianças do ensino fundamental em escola pública, com exceção aos estágios que fiz no magistério e na faculdade. Meu compromisso era o de desenvolver uma educação cidadã e tinha como inspiração as Pedagogias de Célestin Freinet e Paulo Freire.

Entretanto, comecei a perceber que a experiência e a boa formação não davam conta da realidade de se trabalhar com algumas crianças. Os planos que tinha feito eram voltados a uma escola imaginada e com crianças também idealizadas. A vivência do cotidiano da escola *de verdade* era diferente daquela que eu havia pensado.

A PRIMEIRA TURMA

A 2^a. série B, do período intermediário foi a primeira turma com a qual trabalhei nessa escola. No início de junho, a turma já estava na terceira professora só naquele ano. Era um grupo formado por crianças agitadas e, aparentemente, pouco motivadas para o estudo. Essas crianças já estavam um tanto estigmatizadas e eram vistas pela comunidade escolar como crianças “difíceis”.

Algumas mães evidenciavam seu descontentamento e apreensão com a dinâmica da troca de professores, e imputavam a este fato ao comportamento das crianças com relação aos estudos e à pouca confiança que tinham em si mesmas e na escola. Tanto as crianças como as famílias duvidavam que eu continuasse como a professora da turma até o final do ano. Mas, continuei.

Algumas crianças, que já tinham se afeiçoado à professora substituta, chegaram a me rejeitar. Tentei conquistar a simpatia e o envolvimento do grupo de várias formas e, porque me faltava a experiência em sala de aula, algumas vezes me sentia perdida. Nos momentos mais críticos, cheguei a duvidar da minha capacidade em lidar com crianças daquela faixa etária e pensei em desistir do trabalho.

A escola também passava por um momento delicado. Os profissionais da rede municipal de educação estavam em greve. Muitos de nossos colegas professores, a vice-diretora e a orientadora pedagógica também integravam o movimento.

Foi com o grupo de professores do período intermediário e com a direção que busquei orientação, troca de experiências e amparo para lidar com a novidade. Assim, com o tempo e sempre em diálogo com as colegas de trabalho, fui transpondo os primeiros obstáculos.

Trabalhando com a turma, o primeiro movimento que realizei foi no sentido de me aproximar das crianças, conhecendo um pouco de suas histórias, contando um pouco da minha, criando vínculos e buscando reforçar a segurança de que tínhamos um trabalho a realizar juntos.

Após várias tentativas de aproximação, alguns erros de abordagem e algum tempo de convivência, foi possível perceber que o eixo do trabalho deveria acontecer por meio das atividades

prazerosas, como a música e as brincadeiras, que eram as formas de comunicação bem sucedidas que havia estabelecido com o grupo.

Por sugestão da diretora, procurei realizar um trabalho mais intensivo de afirmação positiva da auto-imagem do grupo, criando uma identidade de turma e valores de coletividade. Tudo era discutido e votado no grupo, o que fez com que as crianças se sentissem ouvidas e respeitadas. Estabelecemos regras de convívio a partir do próprio querer das crianças e essas regras, com algumas exceções pontuais, eram cumpridas pelo grupo.

Nos estudos, utilizei a metodologia de pesquisas com o objetivo de promover, nas crianças, o desenvolvimento do sentido de autonomia, e motivá-las na busca pelo conhecimento. Alguns pais questionaram o pouco uso dos cadernos e livros didáticos, das poucas tarefas de casa. Foi preciso explicar a metodologia de trabalho em reunião de responsáveis, para contar com seu apoio. Assim, fui conquistando afetivamente a turma e construindo a minha prática, ainda permeada por muitos problemas, alguns conflitos e enfrentamentos.

Foi importante conhecer o trabalho desenvolvido por minhas colegas alfabetizadoras. É preciso registrar que, nesse período, contei com colaboração de uma pessoa muito especial, a Professora Rosaura, então professora da 1ª. série da nossa escola, que ao socializar seus conhecimentos e experiências, me ajudava muito naquele início de carreira. Assim, fui me sentindo mais acolhida e me apropriando das rotinas, dos espaços, da dinâmica da escola e, principalmente, da forma de atuar com as crianças.

Na escola, tínhamos o espaço do Trabalho Docente Coletivo (TDC) para realizar essa troca de informações e experiências entre nós, professoras. Também utilizávamos os horários de intervalo para conversar sobre as questões que surgiam. Esses momentos representavam para mim um espaço de formação qualitativamente diferente da faculdade, pois trazia para a pauta, situações concretas.

O PROJETO “ESCOLA SINGULAR: AÇÕES PLURAIS”

Com o fim da greve do funcionalismo, fomos recuperando a equipe, ainda traumatizada pelo movimento frustrado. Na época, nós, do grupo de professoras do período intermediário, enfrentávamos um problema com algumas crianças com relação à disciplina. Muitas vezes, era difícil trabalhar com o grupo por conta de um ou duas crianças que, com comportamentos inadequados, desestabilizavam toda

turma. Em alguns momentos, as aulas tornavam-se inviáveis e não nos sentíamos respaldadas / amparadas pela equipe da escola para lidar com a situação.

Procuramos a Orientadora Pedagógica para que algo pudesse ser feito. Numa reunião de TDC, levantamos os itens que compunham o perfil “daquelas nossas crianças” e partimos para pensar estratégias de ação. Na mesma época, os professores de 5^{a.} a 8^{a.} séries participavam de um Grupo de Trabalho (GT1) para discussão de questões semelhantes, que era acompanhado pela Professora Ana Aragão, da UNICAMP. Então, pensou-se em estender para o nosso grupo a possibilidade de também criarmos um GT, para refletir sobre as especificidades do trabalho com crianças de 1^{a.} a 4^{a.}s séries.

O GT2, OU GTZÃO

E, dessa forma, foi criado do GT2 que era composto pelas professoras de 1^{a.} a 4^{a.} séries, pela equipe de gestão da escola e pelo grupo da Universidade, que contava com a participação da professora coordenadora e duas de suas orientandas. Neste grupo, começamos a discutir questões que envolviam os dilemas da prática docente, buscando, nas teorias, algumas respostas para as dificuldades que enfrentávamos. Elencamos vários problemas do cotidiano de nosso trabalho e planejamos estudá-los durante o ano.

Posteriormente, o trabalho desenvolvido com esses dois grupos de trabalho, o GT1, de 5^{a.} a 8^{a.}s séries, e o G.T.2, de 1^{a.} a 4^{a.}s séries, inspirou a escrituração coletiva do projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, que conta com a participação da nossa escola, da universidade, e é apoiado pela FAPESP (processo nº 03/13809-0).

Ao longo do ano de 2004, participamos semanalmente das reuniões do GT2, realizando o estudo de algumas temáticas nos dilemas levantados pela equipe. Também realizamos alguns seminários de integração, nos quais socializamos os estudos e atividades desenvolvidas nos dois GTs. Acredito que essa dinâmica tenha contribuído para a aproximação entre os professores de 1^{a.} a 4^{a.}s e de 5^{a.} a 8^{a.}s séries.

O GT TEMÁTICO, OU GTZINHO

A partir de outubro de 2004, iniciamos uma nova fase do projeto, pois passamos a contar com o apoio da FAPESP no projeto “Escola Singular: Ações Plurais”. Paralelamente aos encontros semanais

dos GTs 1 e 2, fizemos o levantamento de cerca de 14 sub-temas e nos organizamos em subgrupos de estudo e pesquisa, a partir do interesse específico de cada um.

Desta forma, como professora da EMEF “Padre Francisco Silva” e bolsista da FAPESP no projeto, minha participação acontece por meio das leituras e da interação em reuniões semanais com o coletivo de professores e pesquisadores dos dois grupos que integro: o GT2 e do subgrupo temático *Compreendendo o processo ensino-aprendizagem*.

Nesses grupos, estudamos diversas questões relativas à nossa prática docente, como os processos de aquisição do conhecimento, da leitura e da escrita, a avaliação, a afetividade, as diversas formas de compreender educação.

No GT temático, tem-se a dimensão do trabalho coletivo e da autonomia em busca de conhecimentos. É com os colegas que possuem questionamentos comuns que vamos direcionando nossas pesquisas. O estudo em grupo agregou novos olhares para a compreensão dessas questões e, assim, o GT temático tornou-se um espaço de reflexão coletiva, em que problematizamos as nossas vivências no cotidiano da ação educativa, compartilhamos nossas dúvidas e buscamos respostas nas trocas com os colegas e com autores que falam de nossos dilemas.

Nesse movimento, temos o amparo das teorias com as quais dialogamos. No subgrupo *Compreendendo o processo ensino-aprendizagem*, escolhemos a perspectiva histórico-cultural como fundamento teórico para as nossas pesquisas, pois acreditamos que a prática educativa pressupõe a compreensão da dinâmica social, cultural e histórica do contexto em que se realiza. A partir do interesse e necessidades individuais, cada integrante do nosso grupo optou por pesquisar um elemento de sua prática. Os objetivos do sub-grupo que compõem são:

1. Buscar a compreensão do processo ensino-aprendizagem a partir do diálogo entre as ações das professoras em sala e as contribuições teóricas;
2. Produzir pesquisas na escola e refletir sobre as necessidades e os problemas específicos de cada participante.

Nas reuniões semanais com o subgrupo, desde outubro de 2004 e até agosto de 2005, desenvolvemos as seguintes atividades:

- Leituras, compartilhadas e individuais, e reflexões sobre as temáticas e objetos de estudo de cada um dos componentes do grupo;
- Produção e apresentação dos projetos de pesquisa de cada integrante do grupo;

- Reflexões teóricas sobre os termos eficácia, eficiência e efetividade na educação, para fundamentarmos nossa opção por compreender o processo ensino-aprendizagem distanciando da perspectiva de qualidade baseada numa visão de educação como mercadoria;
- Discussão dos temas: a questão da cultura (familiar, escolar, de massa); as dificuldades de aprendizagem; construção de conceitos matemáticos; a importância da ‘contação’ de histórias e da literatura infantil na prática docente, a construção do conhecimento sobre o ser professor; a memória na produção do conhecimento; a inclusão, o fracasso escolar, o fenômeno ‘bullying’ e os processos de exclusão na escola, entre outros;

OUTROS ESPAÇOS FORMATIVOS E DE AÇÃO NA NOSSA ESCOLA

O GT sobre Letramento e Alfabetização

Além desses espaços formativos, como o TDC, os GTs do Projeto, bem como das reuniões coletivas de Avaliação do Projeto Pedagógico (AVP), de Integração (RI) e reuniões do Conselho de Classe e Série (CSS), no início de fevereiro de 2004, foi criado um outro grupo de estudos, o Grupo de Trabalho sobre Letramento e Alfabetização, que é composto pelas professoras das 1ª. e 2ª. séries, a diretora e a orientadora pedagógica da escola e uma doutoranda, pesquisadora do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Educação Continuada GEPEC – FE/UNICAMP.

Este GT surgiu a partir de uma oportunidade oferecida pela SME, para que nós, professoras que trabalhamos com crianças em processo de alfabetização, pudéssemos refletir em conjunto. Esse horário de estudos faz parte da nossa carga horária de trabalho. Assim, criamos o GT na nossa escola, que funciona desde fevereiro de 2004.

Os objetivos do grupo, que foram definidos pelas próprias participantes, são: equacionar dúvidas e conflitos que surjam no cotidiano do nosso trabalho; redefinir diretrizes norteadoras de nossas ações com as classes de alfabetização, na medida em que tomamos consciência de nossa própria prática. As principais ações do grupo têm sido a realização de estudos e discussões de textos; oficinas de materiais pedagógicos; oficinas de matemática; análise das práticas dos professores; análises da produção dos alunos, pré-conselho, entre outras.

Grupo de Apoio ao Alfabetizando

Como conseqüência dessas reflexões no coletivo neste GT e, sentido necessidade de repensar nossa forma de atuação diante das crianças que ainda não estão alfabetizadas em relação aos seus grupos, re-organizamos nossa rotina de realização do Trabalho Docente Individual (TDI) e do Trabalho Docente Projetos de Pesquisa (TDPR), de modo a formar, entre as quatro professoras de 1ª. e 2ª. séries, o Grupo de Apoio ao Alfabetizando.

Esta tem sido uma experiência bastante feliz, que se realiza desde março de 2005, em nossa escola. A proposta do Grupo de Apoio é o de trabalhar a alfabetização das crianças que estão em descompasso com o restante do grupo-sala, de forma conjunta. As quatro professoras atendem os alunos das quatro professoras. Esse é um atendimento mais individualizado que acontece em três horas semanais. Trabalhamos com cerca de 20 crianças por vez, em média, 5 crianças por profissional. No primeiro trimestre, atendemos as crianças de 2ªs. séries. No segundo trimestre, estamos trabalhando com crianças de 1ªs. séries e, para o próximo trimestre, faremos uma avaliação das crianças que deverão permanecer ou ingressar no Apoio.

Neste projeto, fazemos rodízio das crianças nas atividades. Desta forma, as crianças têm a oportunidade de trabalhar com professoras diferentes, através de metodologias também diversificadas. Nesse processo, podemos contar com o olhar de quatro profissionais sobre cada criança, bem como diversificar os tipos de abordagem para que se dê o avanço da criança com relação ao conhecimento.

Grande parte das crianças que participaram do grupo este ano obteve avanços significativos em sua aprendizagem. Algumas, com poucas intervenções, já atingiram os objetivos educativos e alcançaram a média do grupo-classe.

MINHA PESQUISA NO PROJETO “ESCOLA SINGULAR: AÇÕES PLURAIS”

Desde que iniciei o projeto, estive muito envolvida em definir o que pesquisar. O leque de interesses é muito grande e, a princípio, quis estudar a questão da avaliação escolar com relação ao processo ensino-aprendizagem. Mas, minha prática estava tão permeada por indagações acerca da visão de mundo do grupo, das formas de organização e pensamento das crianças na relação com os estímulos recebidos na escola, que pensei em trabalhar essa dimensão cultural.

Entretanto, percebi que o maior nó do meu trabalho se localiza exatamente no conflito que vivencio entre as crenças que suportam minhas concepções de educação e a minha atuação. Como lidar

com as contradições que são produzidas na prática? Até que ponto essas contradições são minhas, resultantes da minha formação, das experiências que tive, do meu modo de ser e das representações que orientam minhas ações, ou são do sistema em que realizo meu trabalho e da interação no grupo?

Sempre acreditei no trabalho coletivo, mas em alguns momentos do trabalho integrado com os outros profissionais sinto que a liberdade de ação é restrita. O grupo pode promover avanços na troca de visões e experiências, mas também pode restringir os olhares e determinar ações. Segundo a avaliação da diretora, minha prática vem sofrendo um movimento de retração, tornando-se mais conservadora.

Nessa escola, houve momentos em que minha visão de educação causava desconforto a alguns profissionais, que afirmavam que o trabalho que eu pensava não se enquadrava na escola pública, ou que eu deveria cantar menos e ensinar mais, por exemplo. As muitas tentativas que fiz, experimentando outras metodologias, sempre tiveram por objetivo buscar a melhoria da qualidade do ensino buscando diminuir o número de retenções.

Desta forma, procuro desenvolver essa pesquisa no sentido de refletir sobre minha atuação como docente na relação os alunos, sujeitos da ação educativa e o conhecimento. As contradições se expressam tanto no âmbito restrito do trabalho em sala de aula, como em contextos mais amplos, como os outros espaços escolares, a relação com os outros sujeitos da ação educativa, com o sistema de ensino e com o contexto em que desenvolvemos nossa prática.

Um dos questionamentos que vem me acompanhando ao longo dessa minha experiência como professora do ensino fundamental, em especial nesta escola, tem a ver com o padrão e a qualidade da ação que desenvolvo na relação com os objetivos do trabalho. Como professora de escola pública, compreendo que é uma de minhas funções propiciar avanços no desenvolvimento das crianças, tanto no sentido cognitivo como em sua formação cultural e social.

Segundo Oliveira (2001), a escola, e mais especificamente, o professor tem uma importante função na mediação entre o conhecimento e a criança.

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vigotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. (...) a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (OLIVEIRA, 2001, p. 62).

Um dos desafios mais fortes do trabalho com as 2as. séries é o de incluir na dinâmica do grupo os alunos que se encontram em defasagem com relação ao grupo-classe. Trazê-los às discussões e atividades do grupo, geralmente, pressupõe a elaboração de atividades diversificadas. Selecioná-las ou produzi-las requer uma compreensão mais profunda das necessidades individuais. O olhar deve ser focalizado na criança em relação com os conteúdos que se pretende trabalhar; na criança na relação com o restante do grupo, para que se sinta participante; e nos processos de mediação que possam ser produzidos nas interações entre criança-grupo-conhecimentos.

A questão da leitura e escrita é um bom exemplo deste processo. A criança em processo de alfabetização, mesmo que esteja integrada às demais discussões que são levadas ao longo do ano com o grupo, ainda tem um desafio que a grande maioria da turma não tem: aprender a ler e escrever. Na minha compreensão, ao trabalharmos com os objetivos da leitura e da escrita, já temos, por consequência, o desenvolvimento cognitivo do sujeito que está aprendendo. Mas é necessário que esse conhecimento tenha função ou pertinência para aquele que aprende.

Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. (...) só o processo de aprendizado da leitura e da escrita (desencadeado num determinado ambiente sócio-cultural onde isso seja possível) é que poderia despertar os processos de desenvolvimento interno que permitiam a aquisição da leitura e da escrita. (...) O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado. (OLIVEIRA, 2001, p.57).

Nos dois últimos anos, tive, em minhas turmas, crianças que estavam num nível de conhecimento tão elementar do processo de leitura e escrita, que freqüentar a 2ª. série, para elas, era um desafio muito maior do que poderiam enfrentar naquele estágio. Era um sofrimento para as crianças que se sentiam deslocadas e incapazes, e para mim, que muitas vezes não sabia o que fazer para inseri-las na dinâmica das aulas.

A criança que nunca é capaz de decifrar as atividades que estão sendo desenvolvidas com o restante do grupo, que sempre tem que fazer atividades diferenciadas pode não se sentir integrada, não fazer, de fato, parte da turma. Em algumas atividades, como a da leitura compartilhada ou da correção coletiva de textos, sente-se inferiorizada. Se essa é uma experiência recorrente na vida escolar da criança, como não promover ou reforçar a discriminação?

Então, surge o conflito: mantém-se a criança no grupo, mesmo que ela não consiga acompanhá-lo, o que pode ter como consequência a produção de sentimentos de fracasso e incompetência, ou rompe-se com as determinações do sistema de ensino, mudando-as para um grupo mais em sintonia com as suas necessidades?

No início de 2004, levei ao coletivo de professores o caso de J. que não se integrava no grupo. Ele estava na fase pré-silábica da aquisição da escrita e se sentia deslocado e oprimido diante dos desafios da 2ª. série. Meu argumento era o de que o menino deveria ser transferido para a primeira série e passar pelo processo de alfabetização com um grupo que estivesse com desempenho acadêmico semelhante.

Fizemos uma reunião de conselho para estudar a questão. Foi uma reunião muito sofrida, pois fazer esse movimento de retorno significava que a escola assumiria essa perspectiva de enquadramento e seriação que questionávamos. O que seria melhor para a criança? Retornar a criança à série anterior traria que repercussões na afetividade e auto-imagem da criança? Optamos por, com o assentimento da família, colocá-lo como aluno-ouvinte da 1ª. série. O resultado dessa experiência foi bastante positivo, pois J. não só aprendeu a ler e escrever, com outras crianças que passavam pelos mesmos processos, como integrou-se ao grupo.

Neste ano de 2005, tive um outro caso parecido. V. chegou à nossa escola, matriculado na 2ª. série, sem conhecer a maioria das letras. Procurei desenvolver com ele o trabalho de alfabetização mantendo-o inserido no grupo e integrando as atividades do Grupo de Apoio. Mas, até julho ele ainda não apresentava qualquer progresso, se demonstrava tímido e desmotivado em aprender. Em nova reunião de conselho, decidimos repetir a experiência que tivemos com J. e colocá-lo como aluno-ouvinte em uma 1ª. série, o que aconteceu no início de julho. Embora ele já esteja enturmado, ainda não podemos afirmar que esse tenha sido um movimento positivo, na relação com os processos de aprendizagem.

AVALIANDO O PROJETO “ESCOLA SINGULAR: AÇÕES PLURAIS”

O Projeto surge como consequência de um movimento que já se realizava na nossa escola, com o objetivo de melhorar a qualidade do nosso trabalho, ampliando as possibilidades de nossos alunos viverem sua vida escolar de forma bem sucedida, numa escola alegre e de qualidade.

As reflexões sobre os dilemas e problemas que vivenciamos no cotidiano, embora já fizessem parte de nossa dinâmica de problematizar a realidade na qual construímos nosso trabalho, está enriquecida pela possibilidade de nos ampararmos em termos teóricos para realizarmos essa reflexão.

Nesse sentido, as contribuições que a equipe da Universidade tem feito à escola e ao projeto devem ser valorizadas. No debate com os membros dos outros subgrupos também contamos com a colaboração das outras pesquisadoras, dos Professores Guilherme Prado e Ana Aragão. As sugestões de leituras e os empréstimos de livros do acervo pessoal da Coordenadora do grupo também têm sido de fundamental importância para nós.

A nossa escola está com outra cara, desde o início das atividades do GT. É possível perceber que os professores estão mais participativos e integrados ao projeto da escola. Há uma vontade do coletivo em fazer da EMEF “Padre Francisco Silva” um modelo de escola pública bem sucedida. Eu acredito que isso só seja possível porque temos o envolvimento da equipe de gestão nesse processo, garantindo momentos e espaços de estudos e discussão, bem como se integrando aos grupos.

Mas, não é só nos recursos humanos que somos privilegiados. A escola foi equipada com computador, impressoras, televisores, retro-projetor, vídeo, DVD, projetor multimídia, gravadores, filmadora e máquinas de fotografia digital, bem como os suprimentos para a utilização desses equipamentos. A aquisição desses equipamentos transformou a nossa rotina de preparação das aulas, melhorando a qualidade de produção e composição das nossas das atividades por meio da utilização dos editores de textos, dos softwares de apresentações, e da facilidade de realizarmos os registros. Além disso, recebemos verbas para realizar atividades de estudo do meio, o que enriquece sobremaneira nosso trabalho.

Com a verba do projeto, nós das 2as. séries, pudemos realizar no final de 2004, uma aula-passeio ao zoológico juntamente com turmas de 1as. e 3as. séries. Este evento teve um significado muito importante, de trabalharmos o coletivo, a colaboração. As crianças mais velhas ajudavam a cuidar das crianças mais novas. Aquelas que tinham algumas informações socializavam com o grupo.

Para nós, das 2as. séries, o passeio foi ainda foi mais significativo, tivemos a possibilidade de sintetizar os conteúdos de ciências trabalhados ao longo de todo o ano de 2004: os seres vivos. Lá, as crianças tomaram contato com os bichos que havíamos estudado, conheceram outros, tiveram informações sobre seu habitat, alimentação, relação com meio ambiente e com os outros seres vivos. Foi muito proveitoso e prazeroso.

Como o projeto viabilizou a aquisição de vários equipamentos para a escola, já pudemos realizar atividades muito mais atrativas e ricas com nossas crianças. Um exemplo disso foi a projeção do filme “Shrek 2” (DreamWorks SKG/Pacific Data Images, EUA, 2004) para todas as crianças do período intermediário no final do ano. Esta atividade realizada em conjunto, contando com a tecnologia do projetor multimídia se transformou numa excelente atividade educativa, pois propiciou a produção dos valores relativos à apropriação pelas crianças do espaço público de forma cidadã.

Após a projeção do filme, fizemos um lanche coletivo que uniu todas as turmas do período intermediário e foi um sucesso, pois todos participaram e até convidaram os alunos do período vespertino para integrar a confraternização. Eu acredito que o fato de termos trabalhado com as crianças os valores de sociabilidade e cooperação contribuiu para o sucesso do evento, assim como o respeito que elas estão desenvolvendo por essa escola, mais bonita, mais equipada, com mais possibilidades.

Um outro exemplo de utilização dos materiais financiados pelo Projeto está no fato de que agora, podemos formar um acervo de imagens do cotidiano da escola. As fotografias significativas não apenas no sentido de organizar/registrar nossas atividades, mas no de transformar essas imagens em suporte para reflexão dos processos vividos, pois o registro imagético cria um sentido de protagonismo para a criança que vê sua imagem em atividade. O trabalho que realiza é reconhecido e significado, no momento em que é apresentado à apreciação dos outros.

Ao longo de todo o ano de 2004, realizei os registros fotográficos de muitas atividades desenvolvidas com a classe e, ao final do ano, pude expor essas imagens no evento chamado Escola Aberta. Apesar da pouca frequência de público no evento, as fotografias fizeram com que os familiares avaliassem positivamente as atividades desenvolvidas com suas crianças pela escola.

Neste ano de 2005, com a nova turma de 2a. série com a qual trabalho, também realizamos uma aula passeio num cinema da cidade. Dando continuidade ao Planejamento temático deste trimestre, no qual trabalhamos os eixos identidade e diversidade, escolhemos como tema a Família.

Desta forma, apresentamos às crianças a primeira versão do filme: “A Fantástica Fábrica de Chocolate”, (Warner Bros./Paramount Pictures, EUA, 1971). No dia seguinte, fomos ao cinema assistir a nova versão do filme: “Charlie e a Fantástica Fábrica de Chocolates” (Warner Bros., EUA, 2005). A partir dessa experiência, já fizemos algumas atividades de interpretação dos dois filmes, comparando tempos e modos de vida, já refletimos sobre o papel do velho na sociedade, dessa discussão surgiu uma

assembléia de classe e, numa próxima etapa, estaremos dando continuidade aos estudos sobre organização social, família e cultura.

AS PRÓXIMAS ETAPAS DA PESQUISA

Na próxima fase da pesquisa pretendo fazer o registro de algumas atividades realizadas com a turma, por meio de diário de campo, fotografias e/ou filmagem. Feitos os registros, pretendo analisá-las, procurando perceber:

como se dá a relação professora/alunos na construção do conhecimento;

quais as concepções educativas que permeiam minha prática.

Acredito que, desta forma, terei instrumentos para compreender como estou construindo este *ser professora*, que me identifica profissionalmente, bem como o de avaliar meu trabalho e assim, reorganizá-lo, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem com minha turma.

Para fundamentar teoricamente minhas interpretações, continuarei participando dos diferentes espaços de formação continuadas que acontecem na nossa escola: o Grupo de Letramento e Alfabetização, o Grupo de Apoio, os TDCs, os Conselhos de Classe e Série, o GTzão e o GTzinho,

REFERÊNCIAS

LIMA, Euvira Souza. **Quando a criança não aprende a ler e a escrever**. Palestra organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas para professores alfabetizadores, realizada em 30 mar. 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vigotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2001.

Mônica M. Barbosa Leiva de Luca

Pedagoga,
Mestre em Educação,
Professora do Ensino de 1ª à 4ª série da
EMEF Padre Francisco Silva.
e-mail: mmbl@uol.com.br

Artigo recebido em: 10/01/2006-05
Aceito para publicação em: 09/05/2006